

Accreditació i la garantia externa de la qualitat de la universitat com a resposta a la internacionalització dels ensenyaments universitaris i a l'establiment de l'espai europeu d'educació superior

Josep Grifoll i Saurí

AQU Catalunya

Via Laietana 28, 5 planta. 08003 Barcelona

jgrifollsauri@aqucatalunya.org

Resum

Aquest article relaciona el nou entorn en què les universitats se situen amb l'establiment de l'espai europeu d'educació superior (EEES) i l'ús de mecanismes de garantia de la qualitat externa (acreditació). Davant de la necessitat de preservar la característica de bé públic que té la formació universitària en un entorn de competitivitat creixent que prové de la internacionalització, l'article assenyalava el desenvolupament dels mecanismes de garantia de la qualitat en els sistemes universitaris com a element clau per equilibrar les forces del lliure mercat, tot estimulant una distribució adequada de prioritats i recursos en pro de la modernització de les universitats en un territori determinat.

A la segona part, s'hi presenta un seguit de reflexions al voltant dels estàndards d'acreditació que es proposen per als programes universitaris, en la línia d'obrir un debat sobre el disseny de la formació universitària, més enllà de l'objectiu d'explicitar-ne de manera immediata el reconeixement extern de la qualitat, entenent que els estàndards han de pensar-se com una via de transformació progressiva de la universitat.

Paraules clau: espai europeu d'educació superior, assegurement de la qualitat, acreditació, bé públic.

Abstract. *Accreditation and the external quality assurance of the university in response to the internationalisation of university degree programmes and the setting up of the European Higher Education Area*

This article associates the new context of the universities with the setting up of the European Higher Education Area and the use of external quality assurance mechanisms (accreditation). In view of the need to preserve the characteristic of university education as a public good within the context of increasing competitiveness stemming from internationalisation, the article points to the development of quality assurance systems in university systems as a key element in balancing out free market forces by stimulating the adequate distribution of priorities and resources in favour of the modernisation of the universities within a given geographical area.

The second part of the article gives a series of reflections on the accreditation standards being proposed for university programmes as a way of opening a debate on the design of university education beyond the more immediate aim of the external recognition of quality, with accreditation standards understood as being a way for progressively transforming the university.

Key words: European Higher Education Area, quality assurance, accreditation, public good.

Sumari

| | |
|--|---|
| Introducció | Part II. Els estàndars d'acreditació des d'una perspectiva institucional |
| Part I. L'acreditació des d'una perspectiva internacional | Conclusió |
| | Referències bibliogràfiques |

Introducció

En primer lloc, és important assenyalar que aquest article està enfocat vers la funció de la universitat com a institució docent. Malgrat que, en algun moment, esmenti aspectes lligats a la recerca, he centrat la meua reflexió al voltant dels programes de formació i la seva acreditació.

Independenment de la regulació que estableixin les administracions competents sobre el reconeixement, la garantia de qualitat i la transparència informativa respecte dels ensenyaments universitaris, és interessant subratllar en quina mesura les directrius europees actuals encoratgen les universitats a adoptar un paper central en matèria de garantia de qualitat, tant pels serveis que presten com, en particular, pels programes de formació que ofereixen.

Partint d'aquesta declaració, és important que les universitats i els responsables polítics tinguin present el motor transformador de la universitat com a centre de formació superior. I, a partir d'aquí, tractar d'aprofitar els requeriments normatius vinculats a l'assegurament de la qualitat per reformular les estructures universitàries de manera que s'aconsegueixi una universitat més avançada.

Part I. L'acreditació des d'una perspectiva internacional

Tradicionalment, hi ha hagut consens a l'hora de considerar la universitat com una institució subministradora de béns de caràcter públic. De fet, en el procés derivat de la Declaració de Bolonya i en les declaracions successives efectuades pels ministres competents de la Unió Europea, s'hi ha subratllat, de manera evident, la consideració de l'educació superior com un bé públic i sota la responsabilitat de les administracions públiques (Nyborg, 2004). Davant d'això, hi ha hagut una voluntat de garantir l'assoliment d'uns mínims de qualitat a tots els usuaris de l'educació superior. Aquesta consideració de bé públic, que no és nova, s'ha tractat d'afavorir tant per mitjà de polítiques pressupostàries, com de tipus normatiu i regulador.

Un exemple clàssic d'aquest esperit de garantia de mínims han estat les directrius espanyoles sobre el contingut dels ensenyaments oficials que fins ara han regulat els ensenyaments de primer i segon cicles. L'Estat, doncs, ha vetllat per garantir una oferta de serveis de qualitat més o menys homogènia en el conjunt del territori. Semblant al que podria passar amb l'atenció hospitalària, s'ha volgut evitar la discriminació territorial. Aquesta línia argumental, que pot semblar coherent, comença a ser amenaçada quan l'educació superior està, cada cop més, sotmesa a noves influències.

De fet, alguns experts posen de manifest una visió per la qual sembla que les pressions de les autoritats públiques, i en general del sector públic, per millorar aspectes com ara la formació del professorat, el control de costos o, fins i tot, l'avaluació de l'assoliment dels objectius d'aprenentatge, no conduiran a canvis significatius en l'educació superior. I que, davant d'aquesta situació d'immobilitat o de resistència al canvi, els responsables polítics han trobat, en les forces del mercat, una eina òptima per incentivar la transformació. Així, tant les noves universitats com l'aparició d'institucions de formació en línia, o fins i tot la constitució de consorcis d'universitats tradicionals per oferir ensenyaments nous, veuen en el mercat una oportunitat per situar-se (Newman i Couturier, 2002).

Més enllà d'aquesta visió controvertida, resulta interessant considerar els impactes que es deriven de processos d'internacionalització de la formació superior. No és sobrer recordar la presència creixent de la internacionalització de les universitats com a objectiu en els plans estratègics que aproven les mateixes universitats. Aquesta internacionalització té en compte la mobilitat d'alumnat i de professorat, però també la dimensió dels currículums o «internacionalització a casa» (Nilsson, 1999). I, evidentment, en la mesura que l'educació superior s'internacionalitza, el seu tractament com a bé públic queda modificat per l'entrada d'elements competitius propis de la institució del mercat. Progressivament, doncs, s'implanta una política d'eliminació de barreres en el cas dels serveis educatius. De moment, això ja està passant en el si de la Unió Europea, que tendeix cap a una convergència dels sistemes d'educació superior. I, més endavant, és probable que aquesta tendència vers la, diguem-ne, «llibertat comercial» s'eixampli a uns altres territoris.

Amb totes les prevencions que calgui fer sobre el tractament de l'educació superior com a bé o servei subjecte al lliure comerç, és interessant que tinguem present que algunes de les demandes que es formulen en el si de l'Organització Mundial del Comerç semblen raonables des del punt de vista de protecció de l'estudiant, en qualitat d'usuari. Un exemple ben clar d'aquesta línia el trobem en la petició que, en les rondes negociadores, les autoritats nord-americanes van formular als governs del Japó, Suècia i Espanya, en el sentit que adoptessin polítiques de transparència en l'autorització i l'acreditació pel que fa a l'educació superior (Knight, 2003). De fet, dotar les institucions de la capacitat per demostrar la seva qualitat, tant al territori d'adscripció com a l'estranger, és un altre dels principis que figuren en els estàndards i en les directrius europeus.

D'altra banda, tenim que la UNESCO i l'OCDE treballen per formular un marc de garantia de la qualitat en el cas dels ensenyaments transfronterers, on preveuen alhora tant la protecció dels estudiants i d'altres grups d'interès en relació amb aquesta matèria, com el desenvolupament d'aquesta mena d'ensenyaments.

La universitat i les forces del mercat

Continuar considerant l'educació superior com un bé públic que es vincula exclusivament a un àmbit territorial determinat, comença a plantejar-nos alguns problemes. Per exemple, qualsevol política que vagi a favor de limitar les diferències de qualitat en la provisió de serveis d'educació superior, és probable que aconseguixi l'objectiu d'evitar ofertes per sota de l'estàndard fixat, però podria limitar-nos a potenciar-ne d'excel·lents a escala internacional, si destinem la majoria de recursos a la correcció dels programes més febles.

Sense cap mena de dubte, l'educació superior és un sector que, de manera ràpida i creixent, presta serveis més enllà del seu territori natural d'implantació. Pensem en la mobilitat de treballadors qualificats dins la Unió Europea, o en les oportunitats de recerca que s'obren als centres nacionals de recerca que operen en contextos internacionals competitiu. Per tant, tot i que l'Administració pública hagi de vetllar per un bon ús dels recursos aplicats a l'educació superior, i evidentment vigili de prop la protecció del principi d'equitat en la provisió del servei, podem entreveure que la dimensió internacional i competitiva de l'activitat acadèmica portarà al fet que les mateixes universitats emprenguin mesures per assegurar la qualitat dels seus ensenyaments, des de plantejaments propis. Això pot voler dir que les universitats, tot respectant els estàndards de qualitat generals, siguin les primeres interessades a posar de manifest, per mitjà de l'acreditació de les seves activitats, una determinada posició de privilegi en el conjunt del sistema. I no em refereixo a una acreditació de mínims com la que es podria plantejar l'Administració.

Un altre principi rellevant dels estàndards i de les directrius europeus que voldria subratllar vincula l'establiment de sistemes de garantia i, per tant, d'acreditació de la qualitat, a l'interès de la societat. Tradicionalment, la universitat ha formulat els seus objectius docents des d'una perspectiva interna. Així, la comunitat d'interessos de l'acadèmia ha pesat significativament en el disseny de la formació. Aquest marc de funcionament entra en conflicte quan la universitat pretén implantar mecanismes de garantia de la qualitat com a senyal positiu a l'exterior.

De fet, l'acreditació persegueix fonamentalment una explicitació de bon funcionament «productiu» d'una unitat i, per tant, suposa una garantia amb vista als «clients» externs. Siguin els estudiants, siguin les empreses, les famílies o altres universitats en el procés d'intercanvi d'estudiants, com s'ha d'interpretar que els interessos d'aquests sectors no es tinguin en compte en el disseny dels serveis universitaris?

L'acreditació com a resposta a les forces del mercat

Dit això, és certament important considerar que un sistema d'acreditació i de garantia de la qualitat adequat hauria de portar associat l'objectiu indefugible de la millora de la qualitat. Per tant, cal entendre que l'acreditació ha d'anar

acompanyada de determinades estratègies polítiques i d'actuació. Em refereixo tant al conjunt d'accions prèvies a l'acreditació com a totes les que se'n deriven posteriorment.

Tot i que la gestió i l'estratègia pròpia de la universitat són claus en un procés d'acreditació, no podem menysprear la importància d'una dotació més gran o més petita de recursos en una unitat determinada a l'hora de superar els estàndards fixats en un procés d'acreditació. Aquest és un primer escull que troba tot procés acreditatiu en un entorn públic. És l'Administració un agent actiu o passiu en l'acreditació? I, si ho és, cal que ho sigui en una situació prèvia o posterior a una acreditació?

Una primera reflexió podria conduir-nos, com ja he comentat anteriorment, a pensar que el sistema públic en general hauria de ser capaç de garantir uns mínims de qualitat en tota l'oferta oficial que es faci des de les universitats. Això, que sembla raonable, és modulats per la presència del principi d'autonomia universitària, cosa que fa que la destinació de recursos públics, tot i anar vinculada a determinats indicadors de volum i d'activitat, tingui en compte també uns altres criteris propis de les institucions. En altres paraules, la universitat, amb bon criteri, pot distribuir els recursos obtinguts d'acord amb demandes diverses, com ara la demanda de matrícula o la posició estratègica d'un determinat ensenyament, per exemple.

Per tant, fàcilment podem suposar que és possible realitzar una distribució de recursos que faci que unes unitats determinades superin un procés d'acreditació més sobradament que d'altres, en la mesura que tinguin més recursos. Aquesta és una qüestió política no resolta i sobre la qual caldrà pensar-hi a fons. Tornem, doncs, al dilema anterior que se'n obria entre la consideració de bé públic i les noves forces de mercat que ens apareixen amb la internacionalització de l'educació superior.

Sovint s'ha acusat els sistemes d'avaluació i/o d'acreditació de ser instruments per a la burocratització de les institucions. Certament, hi ha un perill que s'avanci cap a aquesta direcció; ara bé, també cal considerar els beneficis potencials que aporten com a mecanisme regulador davant de determinades pràctiques associades al mercat. Per exemple, l'ús del xec escolar o sanitari que ha estat implantat amb èxit a molts països, si s'apliqués a l'educació superior sense mecanismes d'acompanyament, podria acabar generant alteracions importants en la demanda i l'oferta, amb conseqüències negatives. Pensem en quin efecte tindria la presència d'un centre que oferís ensenyaments amb una taxa d'aprovat significativament superior a la mitjana, sense que això fos fruit d'una qualitat educativa més elevada. És justament per evitar aquesta mena de situacions que és convenient que hi hagi un procés independent de garantia de la qualitat, executat amb solidesa i credibilitat, tal com també recullen els principis europeus per a la garantia de la qualitat.

El laboratori d'idees Future Projects: Policy for Higher Education in a Changing World, de la Universitat de Brown, conclou que «el mercat ha arribat a l'educació superior». Com cal modelar les forces del mercat quan es pretén que l'educació superior continuï sent un bé públic? Aquest labo-

ratori d'idees encoratja les institucions a mesurar els *outputs* generats, en particular els assoliments acadèmics dels seus estudiants i graduats, i a informar-ne, de manera que el mercat operi i prengui decisions basant-se en una informació apropiada sobre la qualitat de l'activitat. A més, cal que aquesta informació estigui disponible per als estudiants de la millor manera possible. Tinguem en compte que fins ara aquesta mena d'informació es reduïa a la qualitat dels *inputs* (no dels *outputs*) i que, generalment, acabava sent posada a l'abast de la societat per mitjà de rànquings elaborats per organismes privats (premsa) no subjectes als criteris de qualitat que s'apliquen a les agències públiques.

En connexió amb aquesta necessitat de més transparència, comencen a aparèixer propostes molt interessants. Un cas el trobem al Regne Unit, que té un portal públic (Teaching Quality Information)¹ que informa sobre la qualitat dels ensenyaments universitaris britànics. A Catalunya, Administració i universitats ja fa uns quants anys que treballen en la construcció d'una base de dades que, en un futur no gaire llunyà, hauria de poder ser consultable per a tothom.

Part II. Els estàndards d'acreditació des d'una perspectiva institucional

La proposta tècnica que fa AQU Catalunya, i que es troba en la línia d'altres propostes europees sobre l'acreditació d'ensenyaments, va en la direcció d'afavorir que els programes de formació responguin a unes exigències determinades de qualitat. Cal tenir en compte que un dels objectius de la Comissió Europea és fomentar que el Sistema Universitari Europeu constitueixi un referent de qualitat arreu del món i, per tant, sigui atractiu per a estudiants i investigadors d'altres continents. La implantació d'acreditacions o de mecanismes de garantia externa de la qualitat a Catalunya pretén esdevenir un instrument útil d'acord amb les recomanacions que s'han apuntat anteriorment en un entorn internacional. A més, AQU Catalunya tracta de cercar fórmules que responguin al principi, present en les directrius europees, pel qual cal desenvolupar processos per mitjà dels quals les institucions d'educació superior puguin demostrar la seva capacitat de retre comptes sobre la inversió de capital públic i privat.

La proposta d'acreditació o de garantia externa de la qualitat ha de situar-se oportunament en un marc normatiu que expliciti quines són les polítiques que es derivaran d'aplicar el procés. Per exemple: què passarà amb els ensenyaments que no superin els estàndards?, serà un procés d'aplicació universal?, serà un procés de resultat binari (sí/no) o serà possible obtenir una certa gradació dels ensenyaments segons el nivell de compliment dels diferents estàndards?, quina serà la unitat que rebrà l'anàlisi, l'ensenyament o el centre? o quins seran els indicadors usats per validar la superació d'un estàndard?

Tot i que, a escala estructural, la Comissió presenta una llista d'indicadors estructurals i benchmarkings per validar el procés de convergència dels sistemes

1. Podeu accedir a aquest portal a: <<http://www2.tqi.ac.uk/sites/tqi/home/index.cfm>>.

universitaris² en l'àmbit dels programes, actualment les propostes sobre acreditació no són clares, i les experiències d'altres països europeus que han aplicat sistemes d'acreditació d'ensenyaments no són concloents en favor d'un model determinat. D'altra banda, és important tenir en compte el cost d'implantar sistemes d'acreditació de gran abast. Les agències d'avaluació de la qualitat i els governs s'inclinen per implantar mecanismes àgils, efectius, eficients i que ofereixin garanties suficients als agents socials i individuals vinculats amb la universitat.

Vistos els principis rectors que marcaran els processos de garantia de la qualitat els propers anys, el pas següent consisteix a tractar de veure com l'establiment d'estàndards pot impactar en el disseny de les estructures universitàries.

L'establiment de l'EEES, que queda reflectit en el conjunt d'estàndards proposats per AQU Catalunya, ens porta a obrir nous debats, o a reobrir-ne de vells, al voltant de l'organització de l'ensenyament universitari.

1. La definició d'objectius acadèmics

En primer lloc, i pel que fa als criteris que justifiquen i suporten la implantació d'un ensenyament, un bon punt de partida passa per garantir que els ensenyaments oferts persegueixin una qualificació i un nivell acadèmic determinats. Els Descriptors de Dublín³ sobre els nivells de grau, postgrau i doctorat són un referent àmpliament usat en aquesta funció. Tanmateix, cal reconèixer que no és fàcil concloure si un ensenyament determinat correspon a un nivell o a un altre. Aquesta qüestió era més clara en un context tradicional, on els estudiants ingressaven a la universitat amb una certa edat i seguien els seus estudis fins que es graduaven, per, posteriorment, poder-se integrar professionalment per a tota la vida sense necessitat de retornar a la universitat. Avui, la formació continuada s'ha convertit en una necessitat, per no parlar d'un interès creixent entre els ja graduats per accedir a noves àrees de coneixement.

Això provoca un increment important en la diversitat de l'alumnat, cosa que dificulta el disseny d'estudis que han de conduir a l'assoliment d'un determinat nivell acadèmic de grau o màster. Quina ha de ser l'estructura d'un grau en què poden accedir estudiants de batxillerat i graduats universitaris alhora? Podem passar d'un disseny d'ensenyaments on l'estudiant s'adapta a uns programes establerts cap a un de més flexible on és l'estudiant qui es construeix el seu propi programa amb l'oferta existent? I, si és així, què és el que s'acreditarà, el programa o un sistema determinat de gestió acadèmica? Guanyaran pes els mecanismes d'orientació acadèmica i els assoliments dels estudiants que es graduen?

2. EUROPEAN COMMISSION (2007). *A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training.*
3. JOINT QUALITY INITIATIVE (2004). *Shared «Dublin» descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards.*

Malgrat que el marc tradicional es manté per a un nombre important d'estudiants que provenen de secundària i que cerquen l'assoliment d'un primer títol que els permeti una capacitat professional determinada, el dilema anterior ens porta a considerar l'alta importància que té el perfil d'accés a un ensenyament.

Evidentment, l'ús de referències internacionals comença a ser imprescindible, ja que, si optem per un disseny excessivament independent, la justificació del nivell se'ns complica, malgrat que podria ser apropiat en casos d'innovació molt elevada. És per això que el segon estàndard d'AQU Catalunya ens recomana que la qualificació final que rebí l'estudiant es basi en els requeriments fets per la disciplina i la pràctica acadèmica internacional.

Un cop assegurada la coherència del nou ensenyament en un marc extern, l'acreditació d'un ensenyament hauria de considerar la formulació d'objectius de formació. Diversos factors ens acosten al compliment positiu de l'estàndard: *a)* cal que en l'establiment d'objectius es vagi més enllà dels estrictament acadèmics vinculats a la formació dels estudiants (per exemple, de quina manera el programa contribueix a formular una estratègia per a la consolidació d'una àrea de coneixement determinada, o en quina mesura es relaciona amb l'exterior); *b)* és important, doncs, reforçar el lideratge docent en la formulació i el desenvolupament de les bases que defineixen el programa, i *c)* cal que es disposi dels mitjans per garantir la qualitat de l'oferta.

Des del punt de vista teòric, els factors esmentats semblen oportuns. Tanmateix, no són fàcilment aplicables en estructures acadèmiques més petites. És complex articular plans estratègics, lideratges sòlids, mecanismes de garantia de qualitat en unitats amb un nombre d'efectius reduït (per exemple, en ensenyaments amb poc professorat i poc alumnat). Això ens porta a repensar com organitzem les estructures de gestió acadèmica, per tal de fer possible que els valors de la planificació a mitjà i a llarg terminis, el lideratge i la comunicació interna i els sistemes de seguiment d'indicadors i de millora contínua siguin efectius i eficaços. Probablement, seria recomanable una certa centralització d'aquests aspectes, que afavorís les economies d'escala, si bé això no hauria de frenar en cap cas la necessària reflexió dels principals actors de cada programa sobre la qualitat del que estan desenvolupant. Tot això ens porta a pensar quin nivell és el més efectiu per implantar un sistema de garantia de qualitat (interna i externa): és el programa, el centre o la institució?

2. El programa de formació

Quan examinem els estàndards d'acreditació vinculats al programa de formació, el tema estrella són les competències específiques i genèriques que han d'assolir els alumnes. En primer lloc, es demana una explicitació d'aquestes competències i, relacionat amb això, una organització coherent de cursos i d'activitats on es puguin adquirir. Finalment, hi ha un requeriment d'informar clarament sobre els objectius dels programes acadèmics, els enfocaments docents, les metodologies d'avaluació, el treball dels estudiants, etc.

Sobre aquest marc, hi ha dues consideracions interessants per fer: la primera és l'evidència que hi ha una demanda de detallar les característiques de l'oferta acadèmica; la segona és la necessitat que aquesta millora informativa es vagi concretant en un compromís entre institució i estudiant.

Davant d'aquests plantejaments, quina seria la millor manera d'organitzar-se? Podem aplicar la mateixa fórmula a tota mena de programes? Com he assenyalat abans, sembla recomanable ajustar els estàndards a les característiques de cada oferta formativa. No és igual la manera d'afrontar el tractament de competències en un programa de formació introductori, que en un d'especialització o en un programa professionalitzador. Tampoc no hauríem de organitzar-nos de la mateixa manera en un programa amb un estudiantat homogeni que en un amb una matrícula altament heterogènia i que, en alguns casos, ja incorpori competències necessàries per a la formació. En aquest cas, probablement seria prioritari afinar en la gestió de la formació per evitar encavalcaments i millorar la funció tutora i avaluadora. També seria raonable especificar les competències que se suposa que han de tenir els alumnes en el moment d'accedir als estudis.

Sembla clau que els programes de formació explicitin les experiències docents que es posen a disposició de l'estudiant i que, a més, aquesta explicitació esdevingui un compromís de qualitat cap a aquell. Així mateix, entenc que quedar-se en una llista de competències per assolir no resol res, si primerament no s'inscriuen adequadament en el programa de formació; en altres paraules, com i quan s'adquireixen aquestes competències i, molt especialment, com la institució s'assegura que l'estudiant finalitza els seus ensenyaments havent-les adquirit.

Tot això es vincula a la necessitat que els centres i els ensenyaments tinguin ben clara quina filosofia d'ensenyament-aprenentatge guia la seva pràctica. En aquest àmbit, els estàndards d'acreditació esmenten un seguit d'activitats essencials en la formació de l'estudiant: la pràctica autònoma i en equip; la pràctica externa en empreses i/o institucions, i la pràctica integradora de coneixements al final del programa formatiu.

3. Temps, diners i talent

Tot això demana una disponibilitat de recursos molt significativa, en particular respecte al model tradicional de discurs magistral i examen final. Així, és important concebre una optimització de les estructures organitzatives, un aprofitament més bo de les capacitats internes. També cal una reflexió important sobre els recursos que es destinen a l'educació superior. Però, atenció: quan ens referim a recursos, cal pensar tant en els recursos de què disposen les institucions responsables com en els que els estudiants estan en disposició d'aportar, especialment temps d'estudi.

Dels processos que han dut a terme les universitats catalanes per adaptar els seus ensenyaments al paradigma docent que es desprèn de l'EEES, se'n conclou que els recursos materials actualment disponibles constitueixen una limi-

tació a l'hora de dissenyar un ensenyament més personalitzat i, per tant, on hi hagi grups més reduïts d'estudiants. En tot cas, si les infraestructures no poden alterar-se d'un dia per l'altre, sí que hi ha mecanismes que ens poden ajudar a superar les restriccions a curt termini. L'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació hauria de ser especialment considerat per tal d'esbrinar fins a quin punt ens permeten superar l'espai físic de l'aula. De fet, aquest és un recurs cada vegada més esmentat en la majoria d'estudis prospectius sobre l'educació superior.

Tradicionalment, i sobretot en aquest país, s'han sentit veus d'oposició a l'elitització de l'ensenyament universitari. En aquest marc, i davant de plantejaments docents que, sens dubte, obren una porta important a la millora de la qualitat acadèmica, ens apareixen alguns interrogants. El més evident és sobre la manera de fer compatible estudi i feina en una organització docent que demana una dedicació més gran de l'estudiant. Davant d'això, no hi ha una solució única.

D'una banda, podríem pensar que fer compatible feina i estudi no ha de ser pas negatiu en un context de formació superior. En determinats camps acadèmics, s'hi poden arbitrar itineraris a temps parcial, tot i que, en general, aquesta opció d'estudi i feina necessitaria ser regulada amb més precisió. Alhora, haurem de començar a reconèixer que, en determinats camps acadèmics, aquesta tasca professional caldrà que estigui indefugiblement integrada en el currículum. En tot cas, és interessant reforçar els mecanismes de coresponsabilitat i compromís entre estudiant i institució (per mitjà de beques, itineraris, règims d'estudi i de permanència, etc.).

No m'estendré en aquesta qüestió, però sí que sembla complex escapar d'una certa gradació en l'oferta universitària (interestudis i intraestudis), segons si el camp acadèmic demana més o menys activitat de l'estudiant, o de la mateixa disponibilitat dels alumnes matriculats.

D'altra banda, és important fer evidents la validesa i la transparència dels mètodes d'avaluació que té implantats el programa de formació. L'estudiant no tan sols ha de poder planificar la seva activitat, sinó que ho ha de fer amb efectivitat i eficiència. El mateix principi hauria d'aplicar la institució a l'hora de plantejar l'avaluació dels estudiants. Això s'hauria de fer en tenint en compte les diferents funcions de l'avaluació: diagnòstica, formativa i sumativa.

Malgrat que hom pugui pensar que la funció formativa és la més important, cal tenir present que l'acreditació verificarà la funció correcta de l'avaluació com a activitat sumativa i de diagnòstic. Per tant, caldrà recollir sistemàticament les evidències que permetin certificar que l'acció avaluadora és vàlida, consistent i coherent amb els objectius establerts pel programa.

És important que tinguem en compte que els ensenyaments han de disposar d'uns mecanismes adequats de selecció dels estudiants. En la mesura que les universitats reforcin la seva autonomia en el moment de dissenyar els currículums docents, l'estudiant també guanyarà en opcions de tria i, per tant, sembla lògic que en algunes àrees, com ara els ensenyaments de postgrau, el perfil d'accés esdevingui un tema clau a l'hora de configurar el nivell acadèmic

del programa. En canvi, en força ensenyaments de primer cicle, probablement l'element clau passarà per disposar de mecanismes que afavoreixin una bona adaptació dels nous estudiants als ensenyaments universitaris. Això no vol dir pas que tots dos elements siguin incompatibles. Simplement, és un exemple de com els objectius del programa poden donar prioritat a una estratègia o a una altra. Si en un cas es tracta d'assolir uns nivells d'excel·lència, en altres casos es pot establir com a objectiu el fet de facilitar l'accés a l'ensenyament universitari de grau.

4. El paper del professorat

Una gran dimensió que tracten els estàndards d'AQU Catalunya és el professorat i la seva gestió. Els estàndards ens parlen de l'experiència del professorat, de la seva activitat en recerca, de la seva formació i selecció, i de la seva adequació en nombre per donar resposta a les demandes docents en general. Partint d'aquests requeriments, és cabdal que les institucions, al més alt nivell, es plantegin mecanismes d'aplicació transversal en la qüestió dels recursos humans. La disponibilitat d'uns mecanismes adequats d'avaluació del professorat en l'àmbit de cada universitat ens apunta una via interessant. Aquesta estratègia haurà de ser complementada per una millora en la gestió del professorat, per tal de donar resposta a mètodes d'ensenyament-aprenentatge en què l'estudiant és més actiu.

D'altra banda, quan l'estàndard ens qüestiona sobre si hi ha prou professorat per cobrir adequadament la impartició i l'avaluació de les diferents matèries, la interacció entre professor i estudiant, les tutories, la gestió, etc., ens proposa la necessitat d'articular ensenyaments de qualitat, però també ens adverteix que la qualitat passa per fer que les institucions siguin uns òrgans gestors més eficaços i eficients. És important tenir clares les estratègies, per tal de fer que els valors del binomi quantitat/qualitat no corrin en direcció oposada, és a dir, com es pot mantenir la quantitat sense perdre qualitat.

A curt termini, és cabdal que l'organització docent respongui de manera realista al repte de l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES. Cal tenir present que les metodologies d'ensenyament-aprenentatge s'han de modular correctament. Per exemple, té sentit que, en un primer curs d'introducció, l'anivellament de coneixements i l'establiment de bases epistemològiques es plantegi una docència semblant a la d'un curs de postgrau? Evidentment, seria interessant abordar una docència més personalitzada des de l'inici, però en molts estudis universitaris el nombre d'estudiants a l'aula ens recomana ser realistes en el disseny acadèmic. Mantenint la dotació de professorat que actualment hi ha a primer curs, sembla poc raonable abordar un canvi de model pedagògic com el que, en general, es planteja. En tot cas, recordem que hi ha arguments sòlids per evitar que el primer curs esdevingui una etapa de selecció d'estudiants sense les mesures d'acompanyament pedagògic necessàries; en cas contrari, podria comprometre's la política d'igualtat d'oportunitats. Un bon inici per superar aquesta limitació passa per implantar mecanismes de garan-

tia de la qualitat específics per al primer curs. Per tant, una acreditació ben formulada faria una atenció especial en aquest punt.

L'altre element cabdal que afecta el professorat és el relacionat amb la seva selecció, formació, avaluació i promoció. El tractament d'aquesta qüestió en els estàndards europeus i d'AQU Catalunya queda plantejat sota la premissa d'àmplia autonomia universitària, més pròpia de sistemes universitaris anglosaxons o de les universitats privades. Davant d'això, haurem de veure en quina mesura la regulació general es modifica i com, a partir d'aquí, les institucions articulen les seves respostes. La posada en marxa d'un sistema coherent d'avaluació del professorat per part de les universitats pot ser una peça clau en l'acreditació dels programes de formació.

5. L'organització de l'ensenyament

La cinquena dimensió tractada en els estàndards d'acreditació fa referència a la necessitat de disposar d'una organització eficient de l'ensenyament, cosa que es tradueix en una demanda per optimitzar els calendaris, els horaris, els plans docents, l'organització de l'avaluació, l'atenció tutorial, l'oferta d'optatives, etc.

Això, tan raonable, sovint topa amb una dinàmica històrica que hi ha als centres i als departaments universitaris i que, com he assenyalat abans, ens condueix, de vegades, a organitzar uns ensenyaments que tenen com a condició primordial la justificació de plantilles docents. Aquesta política no ens assegura de cap manera que els dissenys dels plans d'estudis siguin fets per optimitzar l'aprenentatge de l'estudiant.

Hom podria pensar que la universitat també ha de fer política en relació amb la producció de graduats (per exemple, en el sentit d'actuar com a òrgan regulador) i que, per tant, un pla d'estudis que faciliti l'aprenentatge (aprendre més i millor, i en menys temps) no encaixi del tot amb aquest objectiu. Tanmateix, aquesta idea ens retorna a un cercle ineficient, que és del tot insostenible en un entorn competitiu interterritorial i internacional. Té sentit demanar-se si sobre graduats d'una matèria o d'una altra en un entorn que tendeix a eliminar barreres a la mobilitat de treballadors? Apel·lar a la sobreeducació en un context d'economies obertes sembla poc justificat. Una altra cosa és evitar de produir-ne sota condicions inadequades que ens aboquin a generar graduats de baixa qualitat. També podríem comentar la ineficiència que suposa la insuficiència de graduats en alguns camps. Figues d'un altre paner són la consideració d'identificar i de quantificar els guanys d'una societat que finança graduats que posteriorment s'ocupen en altres territoris, o el cost de la mobilitat laboral des d'un punt de vista econòmic i personal.

En tot cas, sembla clar que la institució hauria de facilitar una reorganització dels recursos docents, per tal d'al·leugerir aquesta pressió justificativa dels recursos docents a l'hora de dissenyar els plans educatius.

6. Els mecanismes de seguiment i d'assegurament de la qualitat

Per tal d'aconseguir una gestió i una supervisió adequades d'un ensenyament, és important disposar d'un sistema de garantia de la qualitat que estigui vinculat a accions de seguiment i millora. De fet, des que es va posar en funcionament l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya), totes les universitats han estat aproximant-se al compliment d'aquest estàndard. Les avaluacions de les titulacions universitàries han esdevingut peces clau per tal de disposar d'aquests sistemes de garantia de la qualitat. A més, en aquestes avaluacions, hi participaven agents interns i externs i s'hi feien servir dades qualitatives i quantitatives que s'han anat enriquint progressivament.

Des del punt de vista positiu, cal dir que el procés de convergència europea en l'EEES suposa la gran acció global de millora del sistema. Des d'una perspectiva menys optimista, cal posar de manifest l'escàs abast en la redacció de plans de millora o, més ben dit, en la presa de decisions operatives per implantar les oportunitats de millora detectades en el procés d'avaluació. Significativa és la molt baixa activitat realitzada per avaluar l'èxit dels plans de millora. Això ha estat degut a la manca de tradició d'aquest tipus d'activitat a la universitat, a la mateixa mecànica interna de presa de decisió de la universitat i, finalment, al procés d'adaptació a l'EEES, que, en certa manera, ha centrat l'activitat dels gestors en altres àmbits.

Un altre element destacable de la llista d'estàndards assenyalava la necessitat de disposar de mecanismes adequats per registrar i certificar el progrés acadèmic de l'estudiant. Aquest estàndard s'encavalca amb el requeriment pel qual les institucions han de treballar amb mecanismes consistents i coherents d'avaluació dels estudiants. Així, cal preveure, a fi de garantir aquesta consistència, un determinat procés de recollida d'evidències que suporti el principi anterior. També caldrà que s'estableixin eines per conèixer, d'una manera regular i sistemàtica, l'opinió dels estudiants, graduats, professors i ocupadors, i per respondre adequadament a la informació aconseguida.

El segon grup d'estàndards d'AQU Catalunya en aquest àmbit dels mecanismes de garantia de la qualitat fa referència a la gestió de les activitats d'aprenentatge adreçades a millorar el funcionament dels mètodes d'ensenyament-aprenentatge. Aquests estàndards giren al voltant de: *a)* la informació que es troba a disposició de l'estudiant per tal de respondre adequadament a les demandes acadèmiques que se li formulen; *b)* la informació que es deriva del procés de tutorització i d'orientació a l'estudiant; *c)* la informació dels resultats acadèmics, i *d)* la informació que s'obté per mitjà dels sistemes de recollida de queixes, suggeriments i reclamacions.

Una altra qüestió que s'ha de resoldre és sobre quins aspectes cal recollir informació d'estudiants, professors, gestors, ocupadors de graduats o famílies. Aquesta informació necessita ser gestionada i analitzada per un òrgan, a fi de proposar accions de millora.

En tot cas, és interessant observar que, si bé hi ha hagut un desenvolupament notable de les fonts d'informació acadèmica de les universitats, sovint

s'observa una escassa activitat analítica dels resultats. Aquesta feblesa té diverses explicacions i orígens, però els estàndards indiquen que és essencial constituir òrgans o equips responsables d'aquesta anàlisi i de la supervisió general de l'activitat acadèmica.

7. L'anàlisi de resultats

Finalment, els estàndards d'AQU Catalunya aborden els resultats aconseguits pel procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest punt, la dialèctica més significativa és la que fa referència a l'equilibri necessari entre resultats acadèmics, qualitat dels estudiants que accedeixen a l'ensenyament, esforç acadèmic d'aquests estudiants i adequació de l'exigència acadèmica que professors i responsables de l'ensenyament fan als estudiants.

D'altra banda, en aquest aspecte, s'obre tot un món de possibilitats d'anàlisi, que van des de veure com els graduats s'insereixen en el seu entorn professional fins a la satisfacció del seu pas per la universitat en relació amb l'adquisició de coneixement i competències, tant per a la vida professional com per a la personal. Probablement, en un entorn tan canviant com el que estem vivint en aquests temps, la realimentació d'aquestes dades per millorar un ensenyament concret pot ser complex, especialment si aquest ensenyament canvia d'un curs al següent a partir de reformulacions internes o de condicionants externs (baixada en la matrícula o transformació de directrius professionals). Tanmateix, sí que la possibilitat de disposar d'aquesta mena de dades permet, als centres i als responsables universitaris, millorar la planificació acadèmica.

En tot cas, també és important considerar que els resultats s'han d'ajustar als objectius definits prèviament i que, com he assenyalat, han d'incloure aspectes estratègics lligats a la formació de potencials investigadors relacionats amb un ensenyament determinat, o a les relacions internacionals de l'ensenyament, per exemple.

Conclusió

Els canvis en els contextos externs, especialment causats per la internacionalització creixent en què es troben immersos tots els sistemes universitaris, però també per la transformació dels sistemes de producció i per la necessitat d'implantar mecanismes de garantia externa de la qualitat per afrontar aquest nou panorama, trasbalsa una bona part dels plantejaments fins ara existents en l'ensenyament universitari.

El canvi i els requeriments que això porta associat són de gran abast. Si bé, formalment, hi ha requeriments polítics per tal que les universitats s'integrin en un espai internacional més ampli, en aquest cas l'EEES, no és menys cert que la transformació formal en porta associada una de real que demana alguna cosa més que regulacions estatals o nacionals. Demana, sobretot, una reflexió sobre el paper futur i l'organització de la universitat davant de reptes completament nous.

Referències bibliogràfiques

- AQU CATALUNYA (2006). *Guia per a l'elaboració de la dimensió acadèmica de les propostes de màsters dels programes oficials de postgrau d'implantació el curs 2007-2008*. Barcelona: AQU Catalunya.
- AQU CATALUNYA (2005). *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*. Barcelona: AQU Catalunya.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2007). *A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Brussel·les: European Commission.
- COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION (2000). *The Competency Standards. Project: Another Approach to Accreditation Review*. Washington DC: CHEA.
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- ENQA (2005). *Report to Ministers meeting in Bergen: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- EUROPEAN CONSORTIUM OF INNOVATIVE UNIVERSITIES (ECIU) (2001). *Evaluation & Accreditation Criteria*. Enschede: ECIU; EQRC. Quality Review Criteria.
- KNIGHT, J. (2003). *Gats, trade and higher education. Perspective 2003. Where we are? The Observatory on borderless Higher Education*. Londres.
- NEDERLANDSE ACCREDITATIE ORGANISATIE (2003). *Examination framework for new degree courses on higher education*. La Haya: NAO.
- NEWMAN, F.; COUTURIER, L.; SCURRY, J. (2004). *The Future of Higher Education: rhetoric, reality, and the risks of the market*. Providence: The Future Project. Brown University.
- NILSSON, B. (1999). *Internationalization at home: Theory and Praxis*. Maastricht. European Association for International Education Forum, XI.
- NYBORG, P. (2004). *The influence of the Bologna Process on reform processes in higher education in the Caucasus and Central Asia*. Praga: 12 OSCE Economic.
- NYBORG, P. (2003). *The Bologna Process and Global Challenges in Higher Education, Council of Europe Seminar on the Bologna Process*. Skopje.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. WORLD FEDERATION FOR MEDICAL EDUCATION (2005). *Accreditation of Basic Medical Education*. Ginebra-Copenhaguen: WHO-WFME.

Josep Grifoll i Saurí. Llicenciat en Ciències Econòmiques per la Universitat Autònoma de Barcelona (1993). Des de 2003, és cap de l'Àrea d'Avaluació de la Qualitat de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Des de 1997, treballa en el camp de la garantia de la qualitat en l'educació superior en cooperació amb altres agències europees i en projectes de la Comissió Europea per a l'articulació del Procés de Bolonya.
